

Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión

Natalia Ferrada Quezada¹, Paula Ontón Oviedo²

Pontificia Universidad Católica de Chile¹, Universidad de Santiago de Compostela²
Chile, España

Citación: Ferrada Quezada, N. y Ontón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59.
Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-4>

Resumen: La fluidez lectora es un requisito necesario para una buena competencia en lectura. Su vinculación con la comprensión lectora la ha llevado a situarse en los últimos años en uno de los componentes principales de los programas de enseñanza de la lectura. En este trabajo se realiza una revisión de algunas de las estrategias más eficaces para desarrollar esta habilidad en estudiantes de educación primaria con y sin dificultades lectoras, señalando las características y directrices de cómo llevarlas a cabo en la práctica, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo.

Palabras clave: “Fluidez lectora”; “estrategias de lectura”; “lectura repetida”; “teatro de lectores”; “lectura en parejas”.

Strategies to improve reading fluency in primary school's students: a review

Abstract: Reading fluency is a necessary requirement for a good reading competence. Its connection with reading comprehension has led to become in the latest years in one of the main components in the reading teaching programs. In this article, some effective strategies to improve this skill in elementary students with and without reading difficulties are revised, pointing out its characteristics and the main ideas on how to apply them either in the normal classroom or the supportive one.

Key words: “Reading fluency”; “reading strategies”; “repeated reading”; “readers theatre”; “peer reading”.

Des stratégies afin d’améliorer la fluidité de la lecture des élèves à l’école primaire: une révision

Resumé: La fluidité en lecture est nécessaire pour une bonne compétence en lecture. Sa relation avec la compréhension de la lecture a constitué la fluidité, ces dernières années, l'un des principaux éléments dans les programmes d'enseignement de lecture. Dans cet article nous faisons une révision des stratégies les plus efficaces pour développer cette compétence dans les élèves avec et sans difficulté de lecture de l'école primaire, mettant l'accent sur les caractéristiques de ces stratégies et les lignes principales liées à la façon de les utiliser en classe régulière ou spécialisée.

Mostscle: “fluidité de la lecture”; “lecture répétée”; “stratégies de lecture”; “théâtre de lecteurs”; “lecture en couple”.

Introducción

Hasta hace pocos años, la fluidez lectora -habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada- no era una prioridad en los programas escolares, a pesar de ser un factor determinante de la competencia lectora. Esta situación comenzó a cambiar cuando un grupo de expertos en lectura del *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD, 2000) señaló a la fluidez lectora como uno de los componentes principales de la lectura, junto con la conciencia fonológica, el aprendizaje del principio alfabético, el vocabulario y la comprensión lectora.

Una de las razones principales para darle mayor importancia a la fluidez lectora es su vínculo con la comprensión. En distintos estudios se ha observado una fuerte correlación entre ambas competencias (Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005; Fuchs, Fuchs, Hosp y Jenkins, 2001; Schwanenflugel et al., 2006). Rasinski (2004) sostiene que la relación entre fluidez y comprensión es fundamental para la lectura experta. Cada uno de sus componentes (exactitud, automatización y prosodia) tiene una conexión clara con la comprensión.

La exactitud lectora, considerada como la capacidad para reconocer o decodificar las palabras escritas correctamente, es un prerrequisito para poder comprender un texto. De hecho, si se lee sin exactitud, modificando las palabras del texto, se accede a un mensaje diferente del que ha escrito el autor. La falta de exactitud depende, en parte, del tipo de palabras que presente el texto, siendo las palabras largas (Muncer, Knight y Adams, 2014), las palabras de baja frecuencia (Fischer-Baum, Dickson y Federmeier, 2014) o las palabras con estructuras silábicas complejas (Taft y Krebs-Lazendic, 2013) las que ocasionan más errores de decodificación y, en consecuencia, las que podrían afectar a la comprensión. Álvarez-Cañizo, Suárez-Coalla y Cuetos (2015) encontraron que alumnos españoles con bajo rendimiento en comprensión lectora cometieron más errores de exactitud en palabras de baja frecuencia.

La automatización lectora es otro componente de la fluidez que también está relacionado con la comprensión lectora y que hace referencia a la capacidad para leer sin esfuerzo, sin premeditación y con una velocidad adecuada. Así pues, una lectura sin automatización reduce la capacidad de atención del lector para construir el significado del texto. El lector que no decodifica con automaticidad dedica sus recursos atencionales a reconocer las palabras, provocando una sobrecarga en la memoria operativa que le lleva a olvidar el significado de las palabras que va leyendo, a perder el hilo conductor del texto y a no captar el sentido global del mismo. Riedel (2007) observó que la exactitud y velocidad lectora, medidas por el número de palabras leídas

correctamente durante un minuto, fueron las que mejor predijeron la comprensión lectora al final de primero y segundo de primaria en una muestra de 1518 estudiantes del distrito escolar de Memphis.

Otro componente importante de la fluidez vinculado a la comprensión es la prosodia. La prosodia se refiere a la forma natural con que el lector usa el volumen, el ritmo, la entonación, el fraseo y las pausas al leer en voz alta. Erikson (2010) la describe como “la manera en que decimos las palabras y frases más allá de sus cualidades fonéticas y léxicas” (p. 80). Al leer sin la prosodia adecuada, el lector puede que no realice las agrupaciones de palabras en unidades sintácticas de significado, no lo lea con suficiente expresividad para recrear su significado, no acentúe correctamente las palabras y no distinga unas unidades léxicas de otras (esta versus está)..., repercutiendo todo ello en la interpretación del texto (Dowhower, 1991). En un estudio longitudinal, Miller y Schwanenflugel (2008) observaron que el menor número de pausas inadecuadas en 1º curso de primaria y el desarrollo de la entonación en 2º predecía buenos resultados en comprensión lectora en 3º. Más recientemente, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2015) observaron en estudiantes españoles de 2º y 4º de primaria que las características prosódicas de la lectura se relacionan de manera diferente con la comprensión lectora, siendo la entonación la que mejor predice la comprensión lectora en los estudiantes de 4º curso.

La mayoría de los estudiantes adquieren la fluidez progresivamente y sin grandes esfuerzos, a través de una constante exposición a los textos escritos. Sin embargo, existe un grupo de alumnos que tienen dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura a los que les cuesta desarrollar esta habilidad. Con la publicación del informe del panel de expertos en lectura del NICHD (2000) comenzó a cobrar fuerza la importancia de solventar el problema persistente que estos alumnos presentaban con la fluidez lectora, poniendo en marcha programas específicamente diseñados para tal fin. Hasta entonces se habían diseñado programas centrados en la rehabilitación de las dificultades de decodificación y conciencia fonológica, que, aunque obtuvieron buenos resultados en estos aspectos, no lograron cambios significativos en la fluidez (Shaywitz, Morris y Shaywitz, 2008; Torgesen, Rashotte y Alexander, 2001). Actualmente, los programas dedicados a mejorar la fluidez lectora de alumnos con dificultades específicas son escasos (Chard, Vaughn y Tyler, 2002), por lo que existe la necesidad de desarrollar programas centrados en mejorar dicha competencia en esta población.

Con el fin de contribuir a subsanar este problema presentamos en este artículo una revisión de las estrategias más utilizadas para desarrollar la fluidez lectora, además de recomendaciones para llevarlas a la práctica, tanto en el aula ordinaria como en la de apoyo. Para ello, hemos realizado una búsqueda en bases de datos como EBSCHO, Web of Science y el portal bibliográfico Dialnet, basándonos en estudios que informen de intervenciones dirigidas a escolares de educación primaria con y sin dificultades lectoras, que hayan probado su eficacia sobre la fluidez lectora y que no se combinaran con otras estrategias. También hemos incluido algunos estudios realizados con hispanohablantes que, aunque son escasos, pueden servir de referencia al lector.

Lectura Repetida

Dentro del conjunto de estrategias diseñadas para mejorar la fluidez lectora, la lectura repetida es tal vez la más conocida y utilizada. Fue propuesta inicialmente por Samuels (1979) ante la dificultad que presentaban muchos estudiantes para leer fluidamente en voz alta, ya que pocas veces se les daba la oportunidad de leer el texto previamente. Se basa en la práctica independiente de un texto e implica que el estudiante lo lea varias veces. Algunas de sus características son su sencillez y su flexibilidad, pues los maestros pueden implementarla como un complemento a las actividades regulares del currículo de Lengua y Literatura y realizar modificaciones según las necesidades que

vayan detectando en sus alumnos. La tabla 1 muestra las indicaciones generales para desarrollar esta estrategia en el aula.

Tabla 1

Directrices para implementar la lectura repetida en el aula

Función del Profesor		Función del Estudiante	
1	Selecciona un texto breve que no supere las 150 palabras*.	1	El estudiante lee en voz alta al profesor.
2	Pide al estudiante que lea el texto en voz alta lo mejor que pueda y que cuando termine retorne a su pupitre para leer el texto 4 veces más de forma silenciosa.	2	Retorna a su asiento y lee el texto en silencio las veces indicadas por el maestro, mientras otro estudiante continúa leyendo al adulto.
3	Registra el tiempo y el número de errores de reconocimiento de palabras (exactitud) en una hoja diseñada para tal fin.	3	Al terminar de leer, el estudiante vuelve a leer en voz alta el texto al profesor.
4	Escucha la lectura de los alumnos siguientes y repite el paso 2 y 3 con cada uno.	4	Retorna a su asiento. Mientras el profesor termina con sus compañeros, lee un texto de su interés de forma silenciosa.

**Nota:* Idealmente el texto (un cuento, una poesía, una noticia, etcétera.) debe estar adaptado al nivel lector del estudiante para no provocar frustración. Si se desea aplicar el mismo texto a un curso completo, se debe considerar el promedio del nivel lector del curso.

Ardoín, Binder, Foster y Zawoyski (2016) investigaron los efectos de la lectura repetida sobre la fluidez lectora en una muestra de 168 estudiantes de 2º curso de primaria, que distribuyeron en dos grupos de tratamiento y un grupo control. Uno de los grupos de tratamiento leía en voz alta el mismo texto cada día 4 veces consecutivas, mientras que el otro leía textos diferentes durante la misma cantidad de tiempo. Los resultados indicaron que ambas condiciones de tratamiento obtuvieron mejoras significativas en fluidez lectora en relación al grupo control, pero el grupo que siguió la estrategia de lectura repetida obtuvo ganancias superiores. En un estudio anterior, Ardoín, Morena y Binder (2013) encontraron que cuando la estrategia de lectura repetida iba acompañada de instrucciones en velocidad lectora, los estudiantes mejoraban significativamente sus tasas de velocidad, pero no su prosodia. Por el contrario, cuando la estrategia de lectura repetida iba acompañada de mini lecciones en prosodia, los estudiantes mejoraban significativamente en casi todas las variables prosódicas, pero no en velocidad. Lo que sugiere, de acuerdo a los investigadores, que la lectura repetida es una estrategia eficaz para mejorar la fluidez, pero su eficacia varía cuando se introducen elementos didácticos diferenciadores.

Los programas de intervención dirigidos específicamente a desarrollar la fluidez lectora en nuestro idioma son escasos. En los últimos años, se han publicado en España algunos trabajos que presentan programas de intervención para mejorar esta competencia. Uno de estos programas es el denominado *Velocilector* (Soriano, Miranda, Soriano, Nievas y Félix, 2011) Se trata de un programa para mejorar la fluidez y la comprensión de niños con dificultades lectoras, que incluye actividades de lecturas repetidas, de conciencia fonológica y de decodificación grafema-fonema. Dicho programa fue implementado con 22 estudiantes, a lo largo de 40 sesiones individuales, tres veces por

semana. La rutina que siguieron fue una combinación de la lectura repetida en voz alta y de forma silenciosa, de textos o fragmentos de textos, con el entrenamiento fonético de las palabras en las que habían cometido algún error. Los participantes del estudio obtuvieron ganancias estadísticamente significativas en lectura de palabras, pseudopalabras y textos, pero no en la comprensión.

Chard, Vaughn y Tyler (2002) realizaron una revisión de 24 investigaciones con muestras de estudiantes de 1° a 5° de primaria para determinar los efectos y la eficacia de las estrategias dedicadas a la mejora de la fluidez lectora. En los resultados se indicó que los programas que produjeron ganancias en la fluidez se enfocan casi exclusivamente en las estrategias de lectura repetida. Se observó, además, que, aunque la comprensión no era, en general, el objetivo de los programas, en muchos casos las ganancias de fluidez se asociaban con mejoras en dicha habilidad. Los autores concluyeron que dar oportunidades a los estudiantes para leer un texto más de una vez y aumentar la exposición de las palabras, puede producir el desarrollo de la exactitud y la velocidad lectoras.

Pese a su popularidad, se ha encontrado que a largo plazo la lectura repetida presenta algunas limitaciones. La primera es que para la mayoría de los maestros puede resultar difícil implementarla a diario por la cantidad de alumnos que tienen en sus aulas. Un segundo inconveniente sería para los alumnos, pues el interés por la actividad podría verse reducido con el paso del tiempo y provocar cansancio o aburrimiento. Pero, afortunadamente, los investigadores han encontrado la manera de suplir estas carencias a través de métodos de lectura adaptables a diversas situaciones y más motivadores para los estudiantes. Así pues, han surgido varios procedimientos cuya base se encuentra en la lectura repetida. Estos programas de intervención han sido agrupados bajo las técnicas de *lectura repetida asistida* (Dowhower, 1989) e implican que el estudiante atienda a un modelo previo de lectura antes de llevar a cabo la suya. El modelo puede proceder de una grabación de audio, un adulto, un compañero, etcétera. En la investigación existente (Kuhn y Stahl, 2003; Wexler, Vaughn, Edmonds y Reutebuch, 2008) no solo se ha impulsado la lectura repetida de los textos, sino que se ha señalado que su efectividad aumenta cuando se realiza de forma oral y guiada. De tal manera, que los alumnos sean conscientes de su lectura y cuenten con la ayuda necesaria para darle sentido al texto. Las estrategias basadas en la lectura repetida asistida parecen ser más efectivas que la lectura repetida sin ayuda, pues con el modelo facilitado se obtiene una mejora más significativa de la fluidez (Therrien, 2004). Además, el alumno que tiene dificultades recibe *feedback* o retroalimentación positiva, la que provee el apoyo que necesita mientras lee, y una enseñanza intensiva, frecuente y explícita de los elementos vinculados a la fluidez. Entre los procedimientos de lectura repetida asistida destacan la lectura en parejas y el teatro de lectores.

Lectura en parejas

Entre los procedimientos de lectura repetida asistida, uno de los más populares es la lectura en parejas, conocido también como lectura conjunta y tutoría entre pares. Consiste en agrupar a los lectores en parejas, casi siempre uno de mayor nivel lector que el otro, para leer repetidamente un texto, en el que uno de ellos supervisa la lectura del otro y le otorga la retroalimentación necesaria de forma inmediata. La lectura en parejas es un recurso flexible que puede desarrollarse con clases completas, en pequeños grupos, con algún miembro de la familia o con los amigos. Esta estrategia se adapta al uso de cualquier tipo de material de lectura, aunque es preferible que sea el tutelado el que seleccione los textos de acuerdo con sus intereses y ligeramente por encima de su nivel lector, pues de lo contrario el apoyo no tendría sentido (Topping, 2015). La lectura en parejas puede ser una estrategia rentable para los maestros que tienen recursos y tiempo limitados (Kuhn y Schwanenflugel, 2006), ya que les evita la sobrecarga de trabajo. En la tabla 2 se puede apreciar un ejemplo de cómo implementar esta estrategia en el aula.

Tabla 2

Directrices para llevar a cabo la lectura en parejas en el aula

Función del Profesor		Función del Estudiante	
1	Selecciona una serie de textos que no superen las 100 palabras* y acordes al nivel lector de los alumnos, para que tengan una gran variedad para elegir.	1	El alumno 2 selecciona uno de los textos ofrecidos por el profesor.
2	Empareja un lector con mayor capacidad (alumno 1), con uno de menor habilidad lectora (alumno 2).	2	Alumno 1 y 2 leen el texto simultáneamente. El compañero 1 debe ajustar su velocidad de lectura al ritmo del compañero 2.
3	Ofrece los textos disponibles a los alumnos.	3	El alumno 2 lee al alumno 1, mientras este le escucha, corrige y registra sus errores. El alumno 1 elogia al alumno 2 de forma regular cuando domina las palabras difíciles o cuando espontáneamente rectifica sus errores.
4	Ofrece las instrucciones a los alumnos, recalcándoles que deben leer lo mejor posible. Les explica cómo deben corregir los errores y que deben escuchar atentamente a su compañero para poder advertirlos.	4	Se repite el paso 3 las veces que el profesor señale.
5	Entrega a cada pareja una hoja de registro de lectura.	5	El alumno 2 lee el texto al alumno 1 sin su apoyo.
6	Enseña a las parejas cómo registrar los errores.	6	El alumno 1 informa al alumno 2 acerca de cómo mejoró su lectura.
7	Se pasea por el aula para corregir, incentivar, orientar y resolver las dudas de sus alumnos.		

Nota: Las funciones de tutor y tutorizado pueden invertirse cuando la capacidad lectora de los alumnos no es tan acusada.

*El número de palabras puede variar según el curso de los alumnos.

Autores pioneros en usar este procedimiento fueron Koskinen y Blum (1986), que compararon los resultados de dos programas, lectura repetida en parejas y actividades de estudio, en escolares de 3º de primaria que leían por debajo del promedio. Además de seguir un procedimiento similar al de la tabla 2, los alumnos aprendieron a seleccionar los textos, a evaluar a su pareja y a autoevaluarse. Al terminar el estudio, Koskinen y Blum encontraron ganancias significativas sobre la fluidez y la disminución de los errores de tipo semántico.

En español, Durán y Valdebenito (2014) comprobaron los efectos del programa *Leemos en pareja* sobre la fluidez y comprensión lectora. En el estudio participaron 180 alumnos de 2º a 5º curso de primaria de tres centros educativos de la Comunidad de Aragón, de los cuales 105 constituían el grupo de tratamiento y 75 el grupo control. Los alumnos del grupo tratamiento siguieron el programa durante 24 sesiones, el cual contemplaba lecturas repetidas con apoyo de un compañero, anticipación de ideas, establecimiento de hipótesis e interrogantes de carácter inferencial o de reflexión profunda. Los resultados evidenciaron avances significativos tanto en comprensión como en fluidez lectora.

Una consideración básica para los maestros que quieran implementar la lectura en parejas en sus aulas es que esta puede no funcionar cuando los lectores presentan dificultades muy graves, pues es probable que no modelen adecuadamente la lectura y no otorguen suficiente retroalimentación. Además, se recomienda que previamente los escolares se entrenen en cómo supervisar las lecturas repetidas, cómo atender a las necesidades del compañero, cómo hacer comentarios positivos de sus progresos, etcétera. Kunh y Schwanenflugel (2006) indicaron que enseñar a evaluar la lectura de la pareja a través de la retroalimentación, permite que los comentarios de los estudiantes tutores contribuyan a la mejora de la fluidez de los tutorizados.

Teatro de Lectores

El teatro de lectores es una estrategia de lectura en la que los alumnos tienen la oportunidad de leer varias veces un guion teatral para representarlo frente a un público. Black y Alison (2007) definieron el teatro de lectores como “una actividad de lectura interpretativa en la que los lectores, a través de sus voces, dan vida a las acciones, a las palabras de los personajes, a la historia y a los contenidos del texto” (p. 3). El teatro de lectores difiere del teatro tradicional en que no requiere memorización, vestuario, accesorios y escenario especiales, convirtiéndose en una actividad económica y sencilla de implementar. Es también una técnica motivadora, ya que tiene un propósito comunicativo real que anima a los lectores a releer el texto. Los estudiantes practican repetidamente la lectura expresiva de un texto no solo con la finalidad encubierta de mejorar sus habilidades lectoras, sino, y, sobre todo, con el objetivo de presentarlo ante una audiencia. A su vez, favorece la conducta social y emocional de los estudiantes, ya que proporciona un entorno de aprendizaje cooperativo, donde los alumnos con diferentes habilidades trabajan juntos para conseguir objetivos comunes. Aunque no hay un formato establecido de cómo implementar la estrategia de teatro de lectores en el aula, en la tabla 3 se exponen algunas orientaciones generales de cómo llevarla a cabo. Sin embargo, el profesor es libre de realizar las modificaciones pertinentes en función de los objetivos que persiga, las necesidades de los estudiantes y el tiempo disponible, entre otros factores.

Tabla 3

Directrices para implementar el Teatro de Lectores en el aula

Función del Profesor	Función del Estudiante
Sesión 1	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega a sus alumnos una carpeta con dos copias del guion. ▪ Divide a la clase en grupos. ▪ Presenta el título de la obra y anima a sus alumnos a realizar predicciones a partir del mismo. ▪ Lee en voz alta el texto con expresión y velocidad adecuada para transmitir un modelo de lectura fluida a sus alumnos. ▪ Discute el texto con sus alumnos. ▪ Anima a los estudiantes a llevar a casa una copia del guion para practicarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha la lectura del profesor, mientras sigue la lectura del texto en silencio. ▪ Habla con su profesor y sus compañeros acerca del contenido de la historia. Responde a cuestiones relacionadas con la estructura narrativa del texto y con aspectos comunes a las obras de teatro. ▪ Lleva una copia del guion a su casa para practicar la lectura en voz alta leyendo frente a un adulto*.

Tabla 4 (Cont.)

Directrices para implementar el Teatro de Lectores en el aula

Sesión 2	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asigna los personajes a los estudiantes, según sus intereses, personalidad, nivel lector... ▪ Pide a los alumnos que destaquen con un color fluorescente las partes que corresponden con sus personajes. ▪ Monitorea los grupos, instruye y realiza retroalimentación cuando es necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reúne con su grupo. ▪ Destaca con color el diálogo correspondiente al personaje asignado. ▪ Lee su personaje en voz alta lo mejor que pueda. ▪ Lleva la copia del guion a su casa para practicar la lectura del personaje asignado.
Sesión 3	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza el mismo procedimiento de la sesión 2. ▪ Anima a los estudiantes a prestar especial atención al papel asignado. Les explica cómo transmitir estados de ánimo y emociones a través de la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continúa leyendo las partes destacadas del texto. Luego, cambia el texto para practicar la lectura de otro personaje. ▪ En los últimos 5 minutos, cada alumno del grupo elige un accesorio representativo de su personaje. El que utilizará en la última sesión.
Sesión 4	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasea por el aula para orientar a los alumnos con sus personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee y relee los diálogos del personaje asignado por el grupo. ▪ Durante los últimos 10 minutos confeccionan las etiquetas con los nombres de los personajes y discuten dónde se pondrá cada uno durante la actuación.
Sesión 5	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiza la representación final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representan la obra frente al público, compuesto por sus compañeros, profesores, amigos y/o familiares.

Nota: El plan propuesto puede ser adaptado para realizarse en tres sesiones.

* El adulto debe escuchar atentamente y corregir la lectura si es necesario.

Keehn (2003) examinó el impacto de un programa de nueve semanas basado en el teatro de lectores en 4 cursos de 2° de primaria con diversas habilidades lectoras. Al finalizar el programa, la autora observó que los cursos hicieron ganancias significativas en velocidad, fraseo, expresividad, comprensión lectora y reconocimiento de palabras, independiente del nivel lector (alto, medio y bajo). Keehn también percibió que la mejora de la fluidez era transferida a textos no leídos previamente a partir de la sexta semana de aplicación del programa, aunque estas observaciones se basaron en su registro anecdótico.

Garzón, Jiménez y Seda (2008) llevaron a cabo un programa de teatro de lectores con 16 alumnos mexicanos de 2° de primaria, seleccionados por sus maestras tutoras por presentar dificultades en la exactitud y comprensión lectora. El programa se implementó durante 15 semanas, a razón de dos sesiones por semana. Finalizada la intervención se observó que los alumnos cometían

menos errores de exactitud, leían con mayor automaticidad y eran más expresivos al leer. También se evidenciaron mejoras significativas en comprensión lectora.

En investigaciones realizadas por educadores (Griffith y Rasinski, 2004; Mraz, et al., 2013; Young y Rasinski, 2009) también se ha comprobado los beneficios del teatro de lectores. Lorraine Griffith (Griffith y Rasinski, 2004), una maestra de cuarto de primaria, implementó durante un curso académico un programa de teatro de lectores en las clases de lectura. Al finalizar el curso, la profesora observó mejoras significativas tanto en la expresividad y comprensión lectora como en el interés que los alumnos mostraban hacia la lectura.

Como parte de una investigación-acción, Worthy y Prater (2002) tuvieron la oportunidad de conocer la experiencia de dos profesores con el teatro de lectores. Estos maestros les informaron que después de implementar esta estrategia con sus estudiantes se produjo una mejora en la competencia lectora y que los alumnos se sentían más animados a leer, incluso muchos de ellos llevaban sus textos a casa para practicar con miembros de su familia. Asimismo, elegían libros para leer en sus pupitres sin estar obligados. Worthy y Prater observaron que el entusiasmo que generó el teatro de lectores en los alumnos les llevó a incrementar su nivel lector y a mejorar sus hábitos de lectura en el hogar y en la escuela.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era dar a conocer algunas de las estrategias más conocidas y eficaces para desarrollar la fluidez lectora de alumnos que presentan problemas con esta competencia, así como las directrices para llevarlas a la práctica. En la investigación se ha señalado que la fluidez lectora es un aspecto crítico para el alumnado con dificultades, y que para conseguir remediar sus carencias en esta habilidad se requiere de mucha exposición a los textos y horas de práctica. Esta idea es apoyada por los estudios que avalan los programas de intervención que utilizan las lecturas repetidas como manera de mejorar las habilidades vinculadas a la fluidez lectora. Estos programas comparten un objetivo común: incrementar la fluidez de los alumnos con menor capacidad lectora y prevenir un posible déficit lector en niños que se encuentran en riesgo.

Se ha observado que los programas de intervención presentados en este trabajo producen mejoras en la fluidez de los estudiantes con y sin dificultades con la lectura. Las evidencias indican que los programas que utilizan procedimientos de lectura repetida asistida obtienen mejores resultados para el desarrollo de la fluidez que aquellos que utilizan la lectura repetida sin ayuda. En este trabajo se han revisado dos estrategias basadas en el enfoque de las lecturas repetidas con asistencia: la lectura en parejas y el teatro de lectores. La primera se vislumbra como un buen procedimiento cuando el maestro no tiene el tiempo suficiente para escuchar la lectura de todos sus alumnos, pero quiere conseguir igualmente ganancias significativas sobre la fluidez lectora. Por su parte, el teatro de lectores está cobrando mucha fuerza en los últimos años como una herramienta eficaz, entretenida y fácil de implementar para desarrollar la fluidez. Es, además, una técnica adecuada para los alumnos con dificultades, ya que les ofrece la oportunidad de practicar la lectura con un propósito auténtico. También promueve el trabajo colaborativo y un entorno motivador en el que llevar a cabo la lectura repetida. Ambas estrategias comparten varios aspectos que contribuyen a la mejora de la fluidez, como la retroalimentación o feedback; la práctica reiterada e intensiva de la lectura y, en algunos casos, la práctica adicional de manera independiente; material escrito adaptado al interés y al nivel del estudiante, y el modelado, fundamental para que los escolares puedan distinguir una lectura fluida de otros estilos de lectura. Una cuidadosa aplicación de estas estrategias, junto con una evaluación para medir sus efectos, puede mejorar significativamente la fluidez lectora.

A partir de la revisión realizada cabe sugerir que los métodos de enseñanza de la lectura dirigidos a alumnos con dificultades lectoras deben ocuparse de la conciencia fonológica y del principio alfabético, pero para lograr la fluidez también deben diseñarse actividades dirigidas a automatizar los procesos básicos y enseñar explícitamente los aspectos prosódicos. Los datos en esta revisión también apoyan la idea de que dichas actividades deben contemplar la lectura repetida como una de las estrategias más eficaces para alcanzar la fluidez.

Una limitación de este trabajo es que la revisión se ha hecho fundamentalmente sobre estudios de lengua inglesa, en donde el sistema ortográfico es mucho más opaco que el español. Por tanto, son necesarios más estudios de este tipo en este idioma, con muestras más amplias y con alumnos con dificultades específicas en lectura, ya que estos sujetos tienen unas características particulares, y las fases de aprendizaje y las dificultades con las que se encuentran son diferentes en función del sistema ortográfico.

Referencias

- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2015.01810.
- Ardoín, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E. y Zawoyski, A. M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology*, 59, 13-38. doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.002.
- Ardoín, S. P., Morena, L. S. y Binder, K. S. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28 (4). 391-404.
- Black, A. y Alison, A. M. (2007). *A comprehensive guide to readers theatre: enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. Newark: International Reading Association.
- Calet, N., Defior, S. y Gutiérrez-Palma, N. (2015) A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38 (3), 272–285. doi:10.1111/1467-9817.12019.
- Chard, D. J., Vaughn, S. y Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (5), 386-406.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J. y Oranje, A. (2005). Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading (NCES 2006–469). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Theory into practice. *The Reading Teacher*, 42 (7), 502-507.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into practice*, 30 (3), 165-175.
- Durán, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 141-160.
- Erekson, J. A. (2010). Prosody and interpretation. *Reading Horizons*, 50 (2), 80-98.
- Fischer-Baum, S., Dickson, D. S. y Federmeier, K. D. (2014). Frequency and regularity effects in reading are task dependent: evidence from ERPs. *Language Cognition and Neuroscience*, 29, 1342–1355. doi:10.1080/23273798.2014.927067.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. y Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239-256.
- Garzón, M., Jiménez, M. E. y Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 1, 32-44.
- Griffith, L. B. y Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58 (2), 126-137.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42 (4), 40-61.
- Koskinen, P. S. y Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy that gives them practice toward fluency in a supportive situation. *The Reading Teacher*, 40 (1), 70-75.
- Kuhn, M. R. y Schwanenflugel, P. J. (2006). All oral reading practice is not equal (or how can I integrate fluency instruction into my classroom?). *Literacy Teaching and Learning*, 11, 1-20.
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A revision of the development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3-21.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43 (4), 336-354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S. y Rupley, W. (2013). Improving Oral Reading Fluency through Readers Theatre. *Reading Horizons*, 52 (2), 163-180.
- Muncer, S. J., Knight, D. y Adams, J. W. (2014). Bigram frequency, number of syllables and morphemes and their effects on lexical decision and word naming. *Journal Psycholinguist. Research*, 43, 241-54. doi:10.1007/s10936-013-9252-8
- NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (No. 00-4769). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office. Disponible en: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42 (4), 546-567.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P. y Morris, R. D. (2006). Becoming and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 496-522. doi: 10.1598/rrq.41.4.4.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. y Shaywitz, B. A. (2008). The education fo dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Soriano, M., Miranda, A. Soriano, E., Nievas, F. y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (1), 1-13. doi:0.1080/1034912X.2011.547349.
- Taft, M. y Krebs-Lazendic, L. (2013). The role of orthographic syllable structure in assigning letters to their position in visual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 68, 85-97. doi: 10.1016/j.jml.2012.10.004.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.

- Topping, K. J. (2015). Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (1), 1-29.
doi:10.1080/02103702.2014.996407.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. y Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships established empirical outcomes. En M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency and the brain* (pp. 333-355). Parkton: York Press.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M. y Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21 (4), 317-347. doi: 10.1007/s11145-007-9085-7.
- Worthy, J. y Prater, K. (2002). "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56 (3), 294-297.
- Young, C. y Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63 (1), 4-13.

Información sobre las autoras

Autor: Natalia Ferrada Quezada

Institución: Pontificia Universidad Católica de Chile

Email: naferrada@uc.cl

Autor: Paula Outón Oviedo

Institución: Universidad de Santiago de Compostela

Email: paula.oton@usc.es



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 92

07 de septiembre de 2017

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a secretaria@investigacionenlaescuela.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González**, (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Secretaría de edición: **Elisa Navarro Medina**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar AzcárateGoded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Área Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacristán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de París VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

